

Evaluación del proyecto experimental de educación preventiva para grupos marginados urbanos

Evaluation of the preventive education pilot project for urban marginalized groups

Pese a que el decreto que establece la obligatoriedad de la educación preescolar para los niños de tres, cuatro y cinco años de edad se publicó en noviembre de 2002, la preocupación de autoridades, sociedad, educadores e investigadores educativos de nuestro país, acerca de la óptica que debía preceder a la forma que tomara este nivel educativo empieza a dar signos al final de la década de los setenta, fecha de la investigación que dio origen a este trabajo, cuya relectura proponemos en función de estudiar, nuevamente, los buenos usos de la investigación-acción participativa que lo sustenta, y que dio lugar, a su vez, al proyecto experimental de educación preescolar comunitaria que es hoy emblemático en la formación docente y en el estudio de este nivel educativo: el proyecto *Nezahualpilli*.

Además de evaluar los resultados de la experiencia educativa que llevaron a cabo investigadores del CEE en ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, su propósito fue poner de manifiesto la validez de investigaciones previas que sostenían la existencia de factores determinantes del rendimiento escolar, tales como que el desarrollo de habilidades y actitudes para el desenvolvimiento intelectual y social de los niños en edad preescolar está íntimamente relacionado con la posición social y económica de los sujetos, así como con otros factores de tipo ambiental, todos los que refuncionalizan el círculo vicioso del subdesarrollo físico, intelectual y socioeconómico de las personas pauperizadas o empobrecidas por nuestras sociedades, hoy más vinculadas a escala global que en la fecha de publicación del trabajo referido.

De la misma forma, y por medio del enfoque metodológico empleado, el trabajo establece las estrategias que permitirían prevenir, compensar o revertir el llamado desequilibrio cultural y las deficiencias en el aprovechamiento escolar de niños de zonas urbanas marginales, dados los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de la propuesta.

La innovación de Nezahualpilli fue contundente en más de un sentido: en primer lugar, consistió en estudiar, de forma particular, el desarrollo de niños vulnerados material y psicológicamente por sus condiciones de origen, a toda luz desventajosas ante al rendimiento esperado de ellos más tarde, durante su educación primaria, y en comparación con el de alumnos procedentes de otros estratos socioeconómicos y sujetos a modelos educativos derivados de los grandes aportes de la psicología de la educación entonces emergentes.

En segundo lugar, radicó en romper los convencionalismos a los que estaba sujeta la educación en este nivel elemental –la repetición de cantos y juegos, la observación de normas, la memorización de contenidos, el rigor preceptivo– incorporando, luego de un tratamiento pedagógico familiar basado en las premisas de la educación popular, la participación activa de los padres de los educandos y de otros agentes interesados de la comunidad aledaña al centro escolar, tanto en el diseño del currículo en función de las necesidades de los niños, de sus familias y de la comunidad, como como en la práctica educativa cotidiana.

En tercer lugar, y derivada de la anterior, en la posibilidad de superar el dilema entre el costo, la cobertura y la calidad de la educación, como pone en evidencia este trabajo, mediante la implicación de la comunidad en la práctica educativa, estrategia que revitaliza la gestión de estos centros escolares y renueva su organización en función de aminsonar las desventajas educativas de los niños de zonas marginales, así como en la de prepararlos y estimularlos pedagógicamente frente a su inminente ingreso a la educación primaria.

El proyecto de Educación Preescolar Comunitaria Nezahualpilli sigue llevándose a la práctica con éxito en su lugar de origen, mientras que hacia 1986 dio lugar a uno de los libros de mayor demanda en la formación de maestros de este nivel, por su enorme utilidad en la creación de las condiciones educativas y familiares indispensables para el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes necesarias en el nivel educativo posterior, y en aras de la continuidad de los estudiantes dentro del sistema.

Asimismo, confirma lo establecido por la investigación educativa, acerca de que la gratuidad de la educación a cargo del Estado es del todo insuficiente, si no se establece una igualdad elemental en las condiciones de entrada de los infantes al sistema lo que, hoy se reconoce como una verdad insoslayable, incluye también el bienestar de sus familias.

Evaluación del proyecto experimental de educación preventiva para grupos marginados urbanos*

Evaluation of the preventive education pilot project for urban marginalized groups

*Ma. de Lourdes Casillas***

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una experiencia educativa realizada con niños en edad preescolar, habitantes de una zona marginada de la Ciudad de México. Con este proyecto se pretendía, en primer término, comparar el grado de desarrollo de alumnos de diversos centros educativos que viven en diferentes contextos ecológicos y culturales. En segundo lugar, se buscó detectar aquellos aspectos del proceso educativo del preescolar que deberían enfatizarse para contrarrestar las posibles carencias que les impedirían aprovechar eficientemente la educación primaria. Finalmente, se intentó conocer en qué medida es posible involucrar a los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos. El proyecto se orientó a definir las posibilidades de prevenir los efectos negativos de las carencias ambientales y culturales en el desarrollo del niño.

Palabras clave: educación preescolar, zonas urbanas marginales, privación cultural, deficiencias cognitivas, estrategias compensatorias, familia.

ABSTRACT

This article contains the assessment of an educational experience with preschool age children who live in a marginal area of Mexico City. The objectives of this project were, firstly, to compare the level of development of children in different kindergartens, who live in different ecological and cultural contexts. Secondly, to detect those aspects in the children's educational process which should be treated in order to counteract the cultural deficiencies which obstruct their achievement in the elementary school. Finally, to verify the degree in which parents can participate in their children's educational process. The aim of the project was to define the possibilities of avoiding the negative effects of social and cultural deficiencies in child development.

Key words: pre-school education, marginal urban areas, cultural deprivation, cognitive deficiencies, compensatory strategies, family.

* Trabajo aparecido originalmente en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XI, núm. 4, 1981, pp. 13-34. La experiencia documentada fue posible gracias al financiamiento del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa de CONACyT y de la Subsecretaría de Planeación Educativa de la Secretaría de Educación Pública (México).

** Investigadora titular del CEE en la época referida. Con la colaboración de: Dolores Abiega, Natalia Duarte, Irene Fetter, Nuria Gómez, Ma. Matilde Martínez B., Raquel Pias-tro, Doris Ruiz G. de Hagerman y las observaciones de Sylvia Schmelkes.

INTRODUCCIÓN

En septiembre de 1978 el Centro de Estudios Educativos, A. C. emprendió el desarrollo de un proyecto experimental con niños en edad preescolar en una zona marginada de la Metrópoli (Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México) con el objeto de comprobar la hipótesis sustentada por algunos investigadores y psicólogos educativos sobre la existencia de diferencias culturales entre niños de distintas clases sociales o sectores poblacionales. Se pretendía, además, determinar hasta qué grado es posible prevenir y/o compensar el desequilibrio cultural existente entre niños habitantes de zonas marginadas y niños que se desarrollan en otros medios, en caso de ser comprobada la hipótesis referida.

Ante este problema, se han propuesto soluciones que contemplan la posibilidad de elaborar y aplicar programas educativos dirigidos a la prevención y/o compensación de las deficiencias detectadas en niños habitantes de zonas marginadas, con respecto al nivel de desarrollo de niños de estratos económicos más altos que tienen la oportunidad de contar con servicios y apoyos educativos, tanto formales (escuela) como informales (familia). Las experiencias realizadas en este campo han observado que los programas educativos dirigidos a niños en edad preescolar tienen un impacto considerable, ya que la educación que el niño recibe en esta etapa de su vida es la base de su desarrollo futuro; además, se ha comprobado que el niño en esta edad tiene una mayor disposición para aprender. Se ha llegado a concluir que la educación en esta etapa tiene cualidades compensatorias de las limitaciones que el medio ambiente presenta, las cuales tienden a obstaculizar el proceso de desarrollo del niño.

Estas experiencias han dado un importante papel a la familia en el proceso educativo de los niños pequeños, ya que la familia es la primera unidad social en la que el niño se desenvuelve y el primer ámbito en que se adquieren hábitos y pautas de conducta. Así, la vinculación de la educación preescolar con el proceso de socialización familiar garantiza el desarrollo de actividades pedagógicas que estimulen el desarrollo de los niños, así como la continuidad en el hogar de prácticas educativas iniciadas por la institución. La educación preescolar así concebida representa una alternativa de de-



sarrollo integral del niño, entendiendo este como desarrollo de sus potencialidades físicas, intelectuales y sociales.

Estas consideraciones dieron la pauta para que se planteara la posibilidad de seleccionar un programa que constituyera una alternativa de estimulación educativa a niños habitantes de zonas marginadas urbanas, cuyo acceso a instituciones educativas a este nivel es, en la mayoría de los casos, muy difícil, ya que estas zonas generalmente no cuentan con este servicio. La alternativa planteada se aplicaría en un grupo durante un periodo determinado, atendiendo a las condiciones de desarrollo previas a la experimentación y, al finalizar esta, el grupo sería comparado con niños de otros grupos sometidos a otros tratamientos, cuyas condiciones de desarrollo habían sido detectadas previamente para evaluar los efectos del programa propuesto.

Los objetivos generales del Proyecto Experimental de Educación Preventiva para Grupos Marginados Urbanos eran (Guzmán y Casillas, 1979: 109):

- 1) Identificar las características de los grupos sociales que habitan las zonas marginadas, para determinar en qué medida requieren la intervención de otros programas de bienestar social para poder mejorar sus condiciones de desarrollo.
- 2) Detectar las condiciones mínimas necesarias a partir de las cuales este tipo de programas pueden empezar a ser efectivos.
- 3) Propiciar la creación de las condiciones educativas y familiares que necesitan los niños habitantes de estas zonas, para lograr disminuir las posibles diferencias de desarrollo detectadas, con el propósito de que a su ingreso a la escuela primaria hayan desarrollado a tal grado las destrezas, habilidades y actitudes requeridas, que les permitan perseverar en este nivel educativo.

El presente artículo contiene en su primera parte la fundamentación de los elementos que sustentan la hipótesis de las *diferencias culturales* entre niños de diferentes clases sociales. La segunda parte presenta una descripción de la metodología de investigación empleada. Por último, se presentan los resultados



de la comparación realizada entre cuatro diferentes grupos de preescolares, y las conclusiones extraídas del análisis.

REFERENTES TEÓRICOS

El punto de partida para la aplicación de un programa experimental en el nivel de educación preescolar, con vistas a mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños que habitan en zonas marginadas y provienen de clases sociales de escasos recursos, es el supuesto de que, además de las privaciones económicas, existen variables de índole psicosocial que perjudican la adaptación de los niños marginados al sistema escolar básico. De esta forma, el sistema como tal se encuentra muy lejos de la posibilidad de evitar o disminuir las diferencias socioculturales entre la clase social que dispone de medios necesarios para satisfacer sus demandas y la clase que carece de los medios más elementales para sobrevivir.

En un sistema en el que las diferencias de clase determinan tanto las oportunidades de acceso al sistema escolar como la configuración de la estructura ocupacional, resultan favorecidos quienes cuentan con más recursos económicos, y perjudicados quienes, a falta de estos, se encuentran en situaciones críticas. Estos no tienen acceso a una alimentación adecuada a sus necesidades de desarrollo, habitan en condiciones higiénicas precarias, no pueden costear los gastos que implica la escolaridad de sus hijos (materiales, uniformes, cuotas), y requieren el trabajo de sus hijos a temprana edad.

Esta situación de desventaja en el aspecto económico incide negativamente en la adopción de ciertas conductas y/o actitudes que podrían constituir un importante estímulo para el aprendizaje y el óptimo aprovechamiento y rendimiento escolar. Este hecho genera aún mayores desigualdades en perjuicio de los sectores de la población más empobrecidos. En estas condiciones, el niño perteneciente a estos sectores sufre un rezago educativo cuyas consecuencias a largo plazo serán un serio obstáculo para su integración a la sociedad.

Al respecto, un estudio realizado por Anderson y Niemi (1979: 23) sostiene que los niños que han sufrido constantes fracasos durante sus primeras experiencias escolares tienden a desarrollar un fuerte sentimiento de inseguridad en sí mismos. Esto

se manifiesta en su temor a la escuela cuando son niños, y en su escasa motivación para aprender y trabajar en la edad adulta. De acuerdo con este enfoque, una de las causas principales del fracaso escolar es el hecho de que el sistema educativo en general está orientado a satisfacer los requerimientos de la clase media. Así, es frecuente observar que un gran número de niños pertenecientes a estratos sociales bajos padecen los efectos de esta situación al iniciar el ciclo de educación básica. Esto se traduce en bajos niveles de rendimiento, reprobación continua y deserción.

La psicología educativa ha tratado de explicar el bajo rendimiento de los niños en la escuela elemental a través de las insuficiencias o desventajas que padecen. La perspectiva de que el rendimiento escolar es bajo debido a carencias de origen socioeconómico en el niño ha sido ampliamente aceptada, y ha sustentado los programas de intervención a temprana edad. Este enfoque parte del supuesto de que los niños que presentan bajos rendimientos presentan un “déficit” o una “privación cultural” como resultado del medio en el cual se desenvuelven (Keddie, 1973: 8).

En todas las sociedades hay ciertos rasgos culturales que deben ser aprendidos por los integrantes para “adaptarse” a la totalidad social. No obstante, dado que en sociedades como la nuestra existen marcadas diferencias de clase, y que cada clase tiene rasgos culturales característicos, es decir, costumbres, hábitos, modos de vivir y aprender, es posible suponer que las condiciones de desarrollo de los niños de cada grupo social presentan características particulares.

En una investigación realizada en Estados Unidos acerca de las relaciones entre las características del alumno, las circunstancias escolares y las actitudes de los padres (Keddie, 1978: 23), se concluye que los niños que crecen en hogares pobres, con todas las condiciones de precariedad y con las carencias que ello implica, presentan deficiencias cognitivas y actitudes apáticas hacia el aprendizaje. El estudio llega a afirmar que la memoria de estos niños y su concentración son sumamente febles, y que sus percepciones están subdesarrolladas debido en parte a la desorganización del espacio físico y social donde habitan y al tiempo que pasan en el hogar. Esto dificulta que se dé un ambiente propicio para que el niño pue-



da aprender a discernir y a categorizar. El estudio concluye que los niños que se han desarrollado en estas circunstancias carecieron de experiencias educativas a nivel preescolar y de guía paterna en sus actividades educativas. De acuerdo con la teoría de la “privación cultural”, los niños que la sufren provienen de hogares donde no prevalece la práctica de los valores de la cultura dominante. De esta manera, el fracaso de los niños en la adquisición de estos valores —que son formalmente transmitidos por la escuela— se debe a su falta de práctica previa a su ingreso a esta. La conclusión a la que llega este razonamiento es que el fracaso del niño en la escuela es debido a las limitaciones que presenta su medio de desarrollo, para que estos valores y habilidades sean adquiridos. Tanto educadores como científicos han aducido que:

118
Idealmente las escuelas públicas existen para educar al niño. Pero un alto porcentaje de alumnos fracasa tan pronto llega al quinto grado (y aun antes), especialmente en los barrios bajos urbanos. Para muchos niños, el proceso educativo se trunca al mismo tiempo que se ha iniciado. . . Una de las causas es que el sistema de la escuela de los suburbios supone que las condiciones sociales fuera de ella hacen tales fracasos inevitables (Fuchs, 1968: 75).

El aprendizaje verbal del niño es uno de los aspectos más analizados por la teoría de la “privación cultural”. Esta supone que el lenguaje de un grupo social es el medio de su cultura, es decir, una parte integral de su estilo característico de expresión y pensamiento. Por tanto, el lenguaje tiene además de una función personal (expresión de pensamiento), una función cultural (comunicación y transmisión de ideas). Estas funciones están estrechamente relacionadas con las condiciones de vida de la gente. En la década pasada, trabajos como el de W. Labov (1969: 55) hicieron evidente la necesidad de estudiar las causas de esas deficiencias en los obstáculos sociales y culturales que se presentan para el aprendizaje y en la incapacidad de la escuela para ajustarse a la situación social.

Jensen (1969) y Torrey (1970) concluyen que las diferencias de clase tienen efectos en el aprendizaje verbal del niño. Jensen observó que los padres de familia de clase baja ponen muy poco interés en realizar con los niños tareas como nombrar y clasificar objetos, o aun jugar con ellos. Asimismo, supone que el desarro-

llo de estas actividades por medio de la interacción padres-hijos favorecería la adquisición de conocimientos básicos por parte de los niños.

Atendiendo a estas observaciones, la teoría de la “privación cultural” sostiene que las diferencias de clase afectan negativamente las relaciones entre el niño perteneciente a estratos sociales bajos y la escuela, ya que estas diferencias “... son la base de la hostilidad y el rechazo de todo proceso educativo (Torrey, 1973: 72). Esto significa que las diferencias culturales constituyen un serio obstáculo para el aprendizaje del niño en aspectos básicos tales como la expresión y la comprensión del lenguaje.

Brophy, Good y Nedler (1976) realizaron una investigación con niños en edad preescolar, en la que observaron que los niños “pobres” se encontraban en desventaja en comparación con sus compañeros socialmente más favorecidos. Se inició con ellos una experiencia educativa con base en el supuesto de que, proporcionando educación y estimulación semejante a la que reciben los niños de estratos sociales más altos en sus casas, la educación preescolar podría mitigar estas desventajas.

Al finalizar esta experiencia, los niños obtenían importantes incrementos en su coeficiente intelectual, después de ser sometidos a programas de estimulación. Sin embargo, los estudios de seguimiento demostraron que estos incrementos se disipan después de que los niños abandonan el programa, ya que luego de uno o dos años la ventaja adquirida desaparecía. El estudio señala que uno de los factores clave que ayudaría a fomentar el desarrollo escolar posterior es la participación activa y entusiasta de los padres.

La razón principal para insistir en hacer participar activamente a los padres de familia en los programas aplicados a niños de nivel preescolar es que cuando el medio familiar proporciona al niño elementos que apoyen su proceso educativo, es posible lograr importantes avances en su desarrollo. Por otra parte, algunos autores (Jensen, 1969 y Keddie, 1973) han afirmado que los estímulos educativos que no sean brindados a los preescolares en el hogar —ya que los padres no pueden por sí solos abarcar todo el proceso— pueden ser suplidos por la educación preescolar. Por consiguiente, puesto que el medio en el que crecen los niños de estratos sociales bajos presenta limitaciones a su desarrollo, la

educación preescolar adquiere la función de prevenir los efectos negativos que ocasionan las diferencias culturales en su desarrollo. Empero, estos programas son incapaces de garantizar resultados a largo plazo, pues su intervención no llega a ser constante durante la etapa en que los niños más la necesitan (tres a seis años).

Por tanto, si bien es importante la educación preescolar en cuanto que puede prevenir algunos de los efectos de las deficiencias culturales que sufren los niños de clases bajas, no es posible garantizar, con solo proporcionar el servicio, la solución al problema del bajo rendimiento, de la deserción y del rezago escolar en el país. Esto es tanto más evidente cuando advertimos que no existe congruencia entre los programas educativos de nivel preescolar y los de niveles subsecuentes. De lo anteriormente expuesto se deriva la necesidad de buscar alternativas de programas educativos en este nivel para niños que se desarrollan en diferentes contextos culturales.

DESARROLLO DEL ESTUDIO

Metodología

El estudio que aquí se describe se llevó a cabo en dos etapas, ambas de un año de duración: la etapa de diagnóstico y la etapa experimental. La etapa de diagnóstico tenía como finalidad tanto la determinación del nivel de entrada de los niños del grupo experimental y de los grupos control, como la información y fundamentación necesaria para la definición del tratamiento experimental.

Etapa de diagnóstico

El diagnóstico tenía como principal objetivo la adaptación o modificación del programa pedagógico y familiar del grupo experimental, para que a partir de su aplicación las necesidades o carencias observadas en los niños de este grupo pudieran ser compensadas o disminuidas en relación a las condiciones en que se encuentran los niños de las clases privilegiadas. La expectativa general era que los niños sometidos al programa experimental podrían ser capaces, al término de este, de presentar un desarrollo

cuantitativamente superior al alcanzado por los niños de los otros grupos en los que no se introdujo ninguna variante.

A la vez, el diagnóstico proporcionaba una buena descripción de las condiciones en que se encontraban los niños de todos los grupos estudiados al comenzar el proyecto, para que, una vez terminada la fase experimental, se pudieran realizar las comparaciones pertinentes.

El diagnóstico se llevó a cabo con los niños de todos los grupos que fueron objeto de estudio, incluido el grupo que después sería considerado como experimental (cuadro 1). La integración de este grupo se realizó desde la fase de diagnóstico, por medio de una selección de niños cuyas familias presentaran indicadores de nivel socioeconómico lo más homogéneos posibles. La selección de los niños se efectuó mediante la aplicación de una pequeña encuesta a padres de familia que brindó la información necesaria sobre estos indicadores. Esta encuesta se hizo con base en una muestra aleatoria de familias por calle, tomando en cuenta un radio de acción a partir del centro donde se llevaría a cabo el experimento. Las familias encuestadas fueron 100, de las cuales se invitó a participar a 50. Durante la etapa de diagnóstico, los niños asistieron al centro experimental, donde recibieron el programa ordinario de educación preescolar.



Variables

Tanto el diagnóstico como la medición final después del experimento consideraron las siguientes variables.

Dependientes

Después de considerar detenidamente los aspectos del desarrollo del niño de edad preescolar que podían ser medidos con precisión y confiabilidad a través de instrumentos disponibles, se midieron las aptitudes y habilidades de los niños: coeficiente intelectual, coordinación visomotora, comprensión verbal, juicio práctico (razonamiento), adquisición de conocimientos.

CUADRO 1. Características de los grupos Fase: Diagnóstico

<i>Grupo</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Tipo de zona</i>	<i>Experiencia educativa previa</i>	<i>Selección</i>
Grupo núm. 1	Ciudad Nezahualcóyotl	Marginada (periferia de la Ciudad de México)	Ninguna	Aleatoria
Grupo núm. 2	Ciudad Nezahualcóyotl	Marginada (periferia de la Ciudad de México)	1 año	Grupo ya formado, de la misma edad que el primer grupo.
Grupo núm. 3	Col. Sta. Lucía	Marginada (periferia de la Ciudad de México)	1 año	Grupo ya formado, de la misma edad que el primer grupo.
Grupo núm. 4	Col. Guadalupe Inn	Residencial (Sur de la Ciudad de México)	1 año	Grupo ya formado, de la misma edad que el primer grupo.

Intervinientes

En este rubro se consideraron los factores que pueden afectar los resultados del experimento o que influyen de alguna manera en el comportamiento del fenómeno estudiado. Este conjunto de variables consideró aspectos tales como características del niño (sexo, edad, estado nutricional); características de los padres (escolaridad, lugar de origen, ocupación, ingreso mensual); características de la familia (integración familiar, tiempo de residencia en la colonia, estructura familiar); características de las relaciones familiares (atención de los padres a los hijos, comunicación familiar y con los maestros, relación cotidiana de los padres, apoyos educativos de los padres hacia sus hijos, participación de los padres en actividades escolares de sus hijos), y satisfacción de necesidades básicas (condiciones físicas de la vivienda, posibilidad de acceso a la alimentación básica, acceso a servicios infraestructurales).

Instrumentos

Para detectar las condiciones de desarrollo intelectual del niño, tanto al inicio como al término del experimento, se aplicaron dos pruebas de inteligencia: la escala de inteligencia Stanford-Binet en su tercera revisión hecha por Terman y Merrill, y la prueba del “Dibujo de la figura humana” de Florence L. Goodenough.

Para tener una visión más específica de los aspectos que mide la primera de estas pruebas se realizó un análisis de cada uno de los *ítems* con el objeto de determinar lo que realmente evaluaba, para seleccionar aquellos factores que podrían ser de mayor valor para la investigación. Las áreas seleccionadas fueron:

- Coordinación visomotora.
- Comprensión verbal.
- Juicio práctico o razonamiento.
- Adquisición de conocimientos.

La medición de las variables intervinientes se llevó a cabo a través de una encuesta aplicada a los padres de familia. Mediante este instrumento se captaron fundamentalmente las condiciones del ambiente, tanto físico como familiar, en el que se desenvuelven los niños.

La única excepción a lo anterior fue la medición del estado nutricional de los niños, que se pretendió realizar en este estudio a través de la relación entre el peso y la talla.



Análisis de los datos

El análisis de los datos de la etapa de diagnóstico se realizó mediante el análisis de frecuencias y porcentajes y a partir de relaciones entre diversas variables, aplicando la prueba de correlación r de Pearson.

Etapa experimental

Una vez terminado el diagnóstico de los niños, se procedió a definir la naturaleza del tratamiento específico al cual se sujetarían los sujetos del grupo experimental, en función de las hipótesis que habían sido previamente definidas.

Hipótesis

Con el fin de determinar cuáles son los aspectos mínimos necesarios para que los niños que habitan en zonas marginadas de la metró-

poli puedan lograr un óptimo desarrollo integral, entendiendo este como desarrollo de su potencial físico, intelectual y socio-emocional, se realizó un estudio comparativo entre un grupo experimental y tres grupos control con distinto tratamiento. Las hipótesis principales de este estudio son:

- 1) En igualdad de circunstancias (edad y nivel socioeconómico), el grupo de niños sometido al programa promocional centrado en el aspecto socioemocional y cuyos padres participan efectivamente en el programa mediante la interacción con las educadoras, reportará en la medición evaluatoria mayor habilidad para desarrollar destrezas requeridas por el proceso de aprendizaje, que aquellos grupos de niños que no han participado en el programa.
- 2) En igualdad de circunstancias (edad y nivel socioeconómico) el grupo de niños expuesto al método pedagógico experimental obtendrá un grado de habilidad mayor para resolver problemas, actuar con independencia y relacionarse con los demás, que los grupos expuestos a métodos pedagógicos tradicionales.
- 3) El grupo de niños que reciban un complemento proteico-calorífico, cuyos padres participen en alguna medida en las actividades del programa, obtendrá índices de aprovechamiento mayores que los niños en condiciones similares que no reciban este complemento.
- 4) El grupo de niños proveniente de ambientes familiares empobrecidos no podrá perseverar durante el primer año del programa.
- 5) Se espera que los niños que reciban el tratamiento integral del programa (educativo familiar y nutricional) obtendrán un nivel de desarrollo similar al que pudieran obtener otros niños pertenecientes a estratos socioeconómicos superiores, en la misma edad, expuestos a otros métodos pedagógicos.

El diseño del experimento

El cuadro 2 resume las características de los cuatro grupos que fueron objeto de estudio en este experimento. En síntesis, podemos decir lo siguiente:

Área psicoevolutiva. Cada uno de los cuatro grupos manejaba un modelo pedagógico diferente (tradicional, Montessori, activo). El grupo experimental manejó un método considerado como integral por desarrollar claramente las tres áreas (cognoscitiva, afectivo-social y física).

Área afectivo-social. Únicamente el grupo experimental aplicó un programa promocional dirigido a los padres de familia.

CUADRO 2. Características de los grupos
Fase: Tratamiento

<i>Grupo</i>	<i>Desarrollo psicoevolutivo</i>	<i>Desarrollo socioemocional</i>	<i>Estado nutricional</i>
Grupo núm. 1 experimental	Aplicación de programa pedagógico elaborado por la Dirección General de Educación Materno-Infantil, correspondiente al modelo núm. 4 de educación preescolar.	Aplicación de un programa promocional familiar que estaba enfocado a propiciar entre los padres actitudes favorables que apoyaran el desarrollo educativo y social de sus hijos. Pretendía involucrar a los padres en el proceso educativo de los niños y crear condiciones que permitieran la continuidad de estos apoyos.	No hubo tratamiento más allá del desarrollo de algunas acciones enfocadas a mejorar los hábitos de consumo de alimentos en las familias promovidas.
Grupo núm. 2	Sin programa pedagógico específico. Se desarrollaron actividades de tipo tradicional. Las educadoras carecían de educación formal previa para este tipo de trabajo.	Ninguno. Se realizaban juntas periódicas con los padres para dar información sobre las necesidades del Centro.	Ninguno.
Grupo núm. 3	Basado en las pautas del método Montessori.	Ninguno. Asambleas de información general con padres de familia sobre problemas organizativos del Centro.	Proporcionó a los niños el complemento alimenticio que ofrece el Sistema de Desarrollo Integral de la Familia.
Grupo núm. 4	Programa basado en los principios del método activo.	Ninguno. Actividades de información y festivas.	Ninguno.

Área nutricional. Únicamente uno de los grupos proporcionaba complementos alimenticios a los niños (este grupo no fue el experimental, dado que el diagnóstico no mostró diferencias entre los niños que, en igualdad de circunstancias, habían recibido este complemento y los que no lo recibieron).

Es importante hacer notar que los niños de todos los grupos, *menos* los del experimental, habían cursado ya un año de educación preescolar en sus respectivos centros.

El tratamiento

El grupo experimental estuvo sujeto al siguiente tratamiento:

En el área psicoevolutiva

Para lograr óptimas condiciones de desarrollo en esta área se aplicó el programa pedagógico elaborado por la Dirección General de Educación Materno-Infantil de la Secretaría de Educación Pública, correspondiente al Modelo núm. 4 de educación preescolar a aplicar en dos años. El programa presenta, a grandes rasgos, los siguientes lineamientos de trabajo:

El Programa de Investigación Modelo 4 de educación preescolar incluye en su desarrollo seis unidades para aplicar en dos años, a niños de 4 a 5 y de 5 a 6 años. Contempla el logro de los objetivos generales propuestos, al término de su aplicación.

Los objetivos particulares de cada unidad se desglosan en las áreas: física, afecto-social y cognoscitiva; contempla tanto la secuencia que corresponde a los niveles de madurez en cada área, como a la continuidad didáctica de los contenidos del programa. Los objetivos específicos por lograr en cada una de las unidades guardan un equilibrio que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, satisfacen las necesidades e intereses del niño de 6 años y proporcionan la posibilidad de estimulación que favorezca el crecimiento, el desarrollo y la madurez del niño.

A través del logro de objetivos del programa, el niño desarrollará nociones e iniciará la formación de conceptos; una completa integración de estos será posible hasta etapas posteriores.

El programa presenta actividades sugeridas para el logro de cada uno de los objetivos específicos; queda a criterio de la educadora enriquecerlas, o aplicarlas a diferentes situaciones de acuerdo a la región y recursos disponibles. El contenido programático incluye el desarrollo de los siguientes procesos: psicomotricidad, expresión y control de emociones, ciencias de la salud,

lenguaje, introducción a la lectoescritura y a las nociones de matemáticas, espacio, tiempo, materia, energía y conocimiento del ambiente natural.

Estas nociones se integran al desarrollo de las áreas física, afectivo-social cognoscitiva, según el proceso de desarrollo del niño preescolar.

La aplicación didáctica debe mantener la secuencia que se señala en el plantel de objetivos; esta organización contempla los niveles de madurez en el niño de 4 a 6 años, así como la estructura de nociones que se aplican.

Los temas que determinan el trabajo diario surgirán del propio interés del niño; este, estimulado correctamente, por la educación, dará la pauta sobre aquellos aspectos de su mundo que más le interesan. Corresponde a la educadora organizar los temas en secuencia lógica, cuidando que cubran los puntos importantes para el alumno. Para asegurar el desarrollo de las áreas física, cognoscitiva y del lenguaje, es necesario atender adecuadamente el área afectiva, ya que esta es la generadora del proceso de aprendizaje del niño, que será realmente efectivo si logra autonomía, seguridad en sí mismo y socialización.¹

Además de este programa, se desarrollaron otras actividades con el fin de complementarlo, cubriendo áreas que el programa seleccionado no contempla. Estas áreas son:

- *Matemáticas.* Actividades basadas en los planteamientos del programa propuesto por la Dirección General de Educación Preescolar. El propósito de estas actividades es iniciar al niño en el ejercicio de operaciones lógicas.
- *Iniciación en la lectoescritura.* Estas actividades están encaminadas a desarrollar en el niño las habilidades requeridas para facilitar su aprendizaje en estos aspectos.
- *Desarrollo de los sentidos o área de senso-percepción.* Las actividades que comprende esta área no están sistematizadas o programadas. Simplemente se aprovecha cualquier actividad diaria de los niños en el centro educativo para ejercitar sus sentidos, haciéndoles notar sus funciones.
- *Educación musical.* Actividades que persiguen facilitar la expresión al niño (no programadas).
- *Educación física.* Actividades que permiten al niño un mejor conocimiento de su cuerpo y estimulan su desarrollo físico.

¹ Tomado del programa.

En el área de desarrollo afectivo-social

Se desarrolló un programa emocional familiar que estaba enfocado a lograr un cambio de actitudes en los padres de familia para que apoyaran el desarrollo educativo y social de sus hijos, o bien para estimularlos en el caso de que estas fueran favorables. Por otra parte, se buscaba que dicho programa tendiera a involucrar a los padres de familia en el proceso educativo de los niños, y que se crearan las condiciones propicias para que el programa tuviera continuidad.

Los resultados del diagnóstico se organizaron de manera que resultaran de fácil comprensión para los padres de familia, a quienes se regresó la información. Se les planteó en forma general el tipo de problemática detectada (problemas económicos y de relación afectiva, básicamente) y sus relaciones con la situación de cada uno de los niños en ese momento.

La exposición de la problemática y la explicación de lo que las situaciones de conflicto en la familia representan en el desarrollo socioemocional del niño, pretendían sensibilizar a los padres y motivar su participación en reuniones de pequeños grupos que permitieran profundizar en el análisis de su problemática e incidir en la vida familiar. Este objetivo se logró: los padres manifestaron la necesidad de “saber más”, de “aprender a manejar sus problemas”, de “conocer al niño y sus necesidades”, etcétera.

Fue así como se formaron cuatro grupos de trabajo para analizar la realidad cotidiana. Las promotoras pretendían lograr que cada grupo definiera su propia dinámica y que las personas se sintieran capaces de “expresarse”, y de exponer en común su realidad personal y familiar, profundizando en los aspectos más directamente relacionados con el desarrollo de los niños.

La coordinación de los grupos pretendió impulsar la participación, orientar la discusión, sintetizar e interpretar las ideas y emociones que se expresaban de manera confusa y desordenada, y proponer tareas que ayudaran a la familia o a algunos de sus miembros a modificar patrones de conducta que estuvieran obstaculizando relaciones abiertas y empáticas. No se pretendió nunca ignorar los conflictos; en muchos casos, la agresión enmascarada, producto de la imposibilidad de una comunicación clara y

directa de la situación de clase (oprimidos y explotados), constituía el aspecto central de la problemática familiar. Las reuniones hicieron posible que las familias que nunca habían enfrentado sus desacuerdos fueran obteniendo la seguridad necesaria para hacerlo, primero apoyados por el grupo y más tarde por sí solos. El tipo de relación que se estableció entre los miembros del grupo (incluidas las promotoras) posibilitó un desarrollo paulatino de la confianza y la creación de vínculos entre los participantes. Esto se manifestó en la creciente apertura de cada uno frente a los demás y en la preocupación por dar respuesta a las necesidades que se expresaban.

La asistencia a los grupos se fue reduciendo. Esto se explica por el tipo de exigencias que cada grupo se fue planteando. Los miembros más activos pedían constancia, puntualidad, apertura, honestidad. Mostraban desacuerdo cuando algún miembro del grupo hablaba demasiado sin prestar atención a los demás, o cuando se comprometía a realizar una tarea y no la cumplía. De los cuatro grupos originales, funcionaron hasta el final solo tres, aproximadamente con la mitad de sus miembros cada uno. Conscientes de que este tipo de proceso es selectivo, las promotoras promovieron las asambleas generales como una posibilidad de participación amplia.

Cada uno de los grupos centró su atención en aspectos diferentes y complementarios; dos de ellos dedicaron la mayoría de las reuniones a profundizar sobre aspectos afectivos, personales y familiares. El grupo número dos mostró mayor interés en la organización de un “taller” y en el trabajo comunitario que impulsara una mayor participación de otros padres de familia. Pensamos que tanto en la práctica como en el análisis se logró conjuntar el interés por enfrentar la problemática personal y familiar con el despertar de un cierto grado de conciencia respecto de la problemática comunitaria, especialmente en relación con la educación preescolar.

Análisis de los datos

Para el análisis de los efectos del tratamiento se emplearon, tanto con los datos del diagnóstico como con los de la medición final,

el análisis de varianza no-paramétrica de una clasificación de rangos de Kruskal-Wallis y la prueba U de Mann-Whitney.

RESULTADOS

En relación con los objetivos generales del proyecto, se pretendía que el programa educativo aplicado en el grupo experimental propiciara la creación de condiciones educativas y familiares que contribuyeran a favorecer el desarrollo integral del niño. Para comprobar si el programa propuesto había logrado una modificación significativa en las actitudes de los padres de familia que constituyeran un estímulo al desarrollo de los niños, se compararon los promedios obtenidos para esta variable.

Se observó que en la medición inicial la diferencia entre los cuatro grupos no alcanza a ser significativa, no siendo así para la medición final, lo que indica que en alguno de los grupos se registró una modificación favorable a los objetivos planeados. Al comparar los promedios obtenidos por el grupo experimental con los obtenidos por los demás grupos, encontramos que la variable "Atención del padre a los hijos" arroja una diferencia significativa a favor del grupo experimental al ser comparado con el grupo de niños de nivel socioeconómico más alto. Este resultado permite inferir que el programa promocional aplicado en el primer grupo logró un efecto positivo en los padres de familia, ya que al iniciar el proyecto los puntajes obtenidos por todos los grupos eran equivalentes. Este efecto no pudo ser detectado en otras variables que pretendieron registrar algunas de las actitudes paternas más representativas para el desarrollo socioemocional de los niños, tales como la comunidad establecida entre padres e hijos, los apoyos educativos brindados por los padres a los hijos, y la participación de los padres en las actividades escolares. No obstante, este pequeño logro del programa promocional evaluado es un resultado importante para la consecución de los objetivos del proyecto; ya que propone que la interacción constante de las(los) educadoras(es) con los padres de familia influye en alguna medida en la participación de los padres en el proyecto educativo de sus hijos (el cuadro 3 permite observar los valores arrojados por el análisis realizado).

CUADRO 3

Variable	Medición	Varianza (H Kruskal- Wallis)	α	Comparación grupos	Diferencias entre grupos (U Mann- Whitney)	Z	α
Atención padres-hijos	Evaluación	13.48	0.001	1.4	106.00	1.91	0.02
Coeficiente intelectual	Diagnóstico	9.82	0.02	1.2	87.50	3.50	0.0002
				1.3	44.50	-2.91	0.001
				1.4	79.50	-2.11	0.01
Coeficiente intelectual	Evaluación	14.51	0.001	1.4	66.50	-2.96	0.01
Coordinación visomotora	Evaluación	6.95	0.05	1.2	69.00	-1.85	0.03
Comprensión verbal	Diagnóstico	-10.07	0.002	1.3	28.00	-3.42	0.003
				1.4	84.50	-1.96	0.02
Comprensión verbal	Evaluación	-65.26	0.001	1.4	66.50	-2.98	0.002
Razonamiento o juicio práctico	Diagnóstico	9.22	0.02	1.3	68.00	-2.12	0.01
Razonamiento o juicio práctico	Evaluación	11.11	0.01	1.4	76.00	2.73	0.003

* Solo se registran los valores que reportan significatividad.

Para comprobar la hipótesis que supone que los niños expuestos al programa promocional experimental reportarán en la medición evaluatoria mayor habilidad para desarrollar las destrezas requeridas por el proceso de aprendizaje que los grupos de niños cuyos padres no participaron en un programa semejante, se compararon en ambas mediciones los promedios registrados por los niños en cada una de las áreas de desarrollo medidas por la prueba de inteligencia. Los resultados de estas comparaciones permiten deducir que los puntajes del coeficiente intelectual de la prueba Terman-Merri obtenidos por el grupo experimental en la medición inicial son más bajos que los de los otros grupos. Al cabo de un año los resultados de la comparación entre los grupos ya no registran una diferencia significativa entre el grupo experimental y los grupos que se encontraban en las mismas condicio-

nes socioeconómicas; sin embargo, persiste la diferencia entre el grupo experimental y el grupo integrado por niños de clase media, favoreciendo a este último (cuadro 3). Lo anterior permite afirmar que, mediante la estimulación de un programa educativo adecuado, los niños pertenecientes a estratos bajos de la población, habitantes de zonas marginadas, logran obtener un grado de desarrollo similar al de otros niños en las mismas condiciones socioeconómicas que han acudido a otros centros educativos.

Recuérdese que los niños del grupo experimental no habían tenido experiencia educativa formal previa a la prueba aplicada, mientras que los niños de los otros grupos sí la habían tenido. Esto significa que los niños sometidos al programa promocional experimental logran obtener un avance significativo, aun cuando su nivel de desarrollo no llegue a equipararse al de los niños pertenecientes a estratos sociales más altos.

Asimismo, al medir la habilidad de los niños para realizar movimientos que requieren su atención visual, puede advertirse que los niños del grupo experimental adquieren una importante ventaja sobre los niños que se encuentran en sus mismas condiciones socioeconómicas y que no estuvieron expuestos al mismo tratamiento. Los resultados del análisis de varianza indican que en la medición inicial los grupos no presentan diferencias entre sí; sin embargo, en la medición evaluatoria se percibe una diferencia significativa en la comparación entre el grupo 1 y el 2. En el caso de la comparación de los otros grupos con el experimental, no puede afirmarse lo mismo, ya que la diferencia no resulta significativa (cuadro 3: variable “coordinación visomotora”).

También la comparación de las mediciones realizadas en relación con la capacidad de los niños para expresar y comprender el lenguaje reporta un avance favorable en el grupo experimental (cuadro 3: variable “comprensión verbal”). En el diagnóstico puede observarse una diferencia significativa que indica que el grupo experimental se encuentra en desventaja con respecto del grupo sujeto al método de enseñanza Montessori, y con respecto del grupo que ha trabajado con el método activo. En la medición evaluatoria, la desventaja en que el primer grupo se encuentra con respecto del grupo atendido por el método Montessori desaparece, lo cual indica que el desarrollo de esta habilidad puede ser estimulado favorablemente

por el programa desarrollado en aquel. Por otra parte, aun cuando el grupo formado por niños de clase media continúa superando al experimental en esta área de desarrollo, el avance de este último con respecto al grupo 2 es considerable.

Ante todo es posible afirmar que si bien los niños habitantes de zonas marginadas no alcanzan el nivel de desarrollo de los niños de clase media, sí es posible notar que logran disminuir la desventaja de desarrollo en que se encontraban con respecto del grupo expuesto al programa pedagógico Montessori.

La hipótesis núm. 2 sostiene que el grupo de niños expuestos al programa promocional experimental obtendrá, al término de este, mayor habilidad para resolver problemas concretos que los grupos expuestos a otros métodos pedagógicos. Para comprobar esta hipótesis se desprendió de la prueba de inteligencia Terman-Merrill el área de razonamiento o juicio práctico que pretendía medir la capacidad del niño para resolver problemas surgidos de la experiencia cotidiana. En el análisis de varianza efectuado en el diagnóstico, la comparación entre los grupos 1 y 3 marcaba una diferencia significativa en favor de este último. Esta diferencia ya no se registra en la medición final, lo que permite sostener que el grupo 1 logró superar la desventaja en que se encontraba con respecto al nivel de desarrollo en esta área del grupo expuesto al método pedagógico Montessori, pues en esta etapa los puntajes registrados en cada uno de los grupos no presentan diferencias significativas (cuadro 3). Es interesante observar que en la medición inicial el grupo 1 y el 4 son equivalentes en cuanto a sus promedios, pero esto se modifica en la medición evaluatoria, en donde se registra una diferencia significativa que favorece al grupo 4, que estaba sujeto al método de enseñanza activo. Esto parece indicar que el programa pedagógico aplicado en este grupo estimula el área de desarrollo a que nos referimos aquí, en mayor medida que el programa desarrollado en el grupo experimental.

Con respecto a la hipótesis núm. 3, que sostiene que los niños que presentan algún indicio de desnutrición y que reciben un complemento alimenticio podrán obtener índices de desarrollo mayores que los niños en la misma condición que no cuentan con este complemento, no puede esperarse confirmación puesto que el análisis realizado en la medición inicial no reporta diferen-

cias significativas entre los grupos en estudio. Por consiguiente, no es posible comprobar que las condiciones nutricionales de los niños marginados difieran de las condiciones de niños de estratos sociales más altos, a tal grado que estas puedan incidir negativamente en el desarrollo de sus habilidades. Esto significa que al no encontrar casos de desnutrición extrema en ninguno de los grupos, la contribución del complemento alimenticio proporcionado en uno de ellos a la obtención de índices de desarrollo mayores, en dichos casos es nula, ya que el umbral de las condiciones nutricionales no reporta significación, y ante esto la expectativa no se aplica.

Al inicio del proyecto se había pensado en la posibilidad de incluir en el estudio un grupo más cuyas condiciones de vida fueran aún más críticas que las de los niños del grupo en donde se aplicaría el programa experimental promocional, con el fin de observar los efectos de su influencia en el desarrollo de los niños. Esto no pudo realizarse, ya que durante los primeros meses de emprendido el proyecto se empezó a registrar una creciente deserción en este grupo, en el que permanecieron solo tres de los 11 niños participantes al inicio, por lo que tuvo que excluirse de la muestra total. Este hecho permitió comprobar una de nuestras hipótesis: que los niños que provienen de ambientes sumamente empobrecidos, cuyo nivel de subsistencia es ínfimo, tienen escasas posibilidades de perseverar en la continuación de un programa educativo.

En relación con la afirmación sostenida por nuestra última hipótesis, podemos volver al análisis realizado para las variables que pretendieron medir el desarrollo psicoevolutivo del niño (coeficiente intelectual, coordinación visomotora, comprensión verbal, cuadro 2). En la mayoría de las comparaciones hechas en la medición inicial se observa que existen diferencias a favor de los grupos en condiciones socioeconómicas semejantes que no estuvieron expuestos al programa promocional experimental. En la medición evaluatoria, estas diferencias desaparecen, pero se siguen observando diferencias entre el grupo experimental y el grupo de niños pertenecientes a la clase media en favor de este último. Esto impide sostener la expectativa que sustenta que los niños expuestos al programa experimental podrán obtener un nivel de desarrollo similar al que presentan los niños de estratos sociales más altos. Sin embargo, los resultados de la experiencia

no son del todo desalentadores, ya que si bien esta expectativa no pudo alcanzarse, sí es posible notar un avance considerable en los niños del grupo experimental que no había recibido tratamiento pedagógico y promocional previo con respecto a los niños de otros grupos en semejantes condiciones de vida que habían recibido atención en el aspecto pedagógico.

CONCLUSIONES

La evaluación de la experiencia que hemos referido en este artículo permite considerar la relevancia de la hipótesis sustentada al iniciar el proyecto. Como pudo comprobarse, existen ciertos aspectos (comprensión verbal, razonamiento) del desarrollo del niño habitante de zonas marginadas que no pueden equipararse con aquellos de niños pertenecientes a estratos socioeconómicos más altos que han recibido la estimulación adecuada. La asociación encontrada entre los indicadores de nivel socioeconómico y los puntajes obtenidos por los niños en las áreas de desarrollo consideradas en el estudio, confirma que el estrato social al que estos pertenecen es un factor importante en su desarrollo.

Por otra parte, es preciso hacer notar que la posibilidad de acceso a la educación preescolar es, para los niños habitantes de colonias marginadas, una oportunidad de evitar la acumulación de “desventajas educativas”, ya que se comprobó que, si bien estos niños no pueden llegar a alcanzar el grado de desarrollo de niños de estratos sociales más altos, sometidos a otros programas pedagógicos, sí pueden desarrollar sus habilidades en medidas similares a la de niños en circunstancias de vida semejantes, incluso superiores en algunos aspectos (como en el caso del área de coordinación visomotora). Por consiguiente, podemos afirmar que los niños participantes en el programa experimental promocional lograron superar, con ayuda de este, algunas desventajas de desarrollo en que se encontraban (comprensión verbal, razonamiento, coordinación visomotora) en relación con el nivel de desarrollo que presentan niños en condiciones socioeconómicas similares expuestos a otros programas. Con todo esto, es posible confirmar la importancia de la educación preescolar como medida preven-

tiva de deficiencias de preparación o estimulación pedagógica de los niños que ingresan a la educación primaria.

En otro aspecto, los resultados del experimento realizado permiten observar que no basta con orientar la actividad promocional de los educadores o detectar y analizar la problemática familiar que impide el óptimo desarrollo de los niños que habitan zonas marginadas, con objeto de propiciar las condiciones educativo-familiares que favorezcan el logro de este objetivo. Una de las limitaciones del proyecto emprendido fue la incapacidad del programa de involucrar en el proceso educativo a la totalidad de los padres de familia participantes, ya que se consideró al iniciarlo que solamente una acción e intervención paternal constantes tendrían un efecto educativo real y duradero, pues con este trabajo se intentaba dar continuidad a todo el proceso iniciado por el programa.

Suponemos que el programa promocional debió hacer mayor énfasis en el proceso de concientización de los padres de familia para que estos asumieran la responsabilidad de su papel educativo, garantizando con esto el apoyo familiar a las actividades emprendidas por el proyecto. Asimismo, consideramos que los esfuerzos orientados a estimular la participación directa de la familia en el proceso educativo de sus hijos, deberán considerar no solamente el aspecto socioemocional (necesidades afectivas del niño), sino también el aspecto pedagógico, para lograr la continuidad de las acciones educativas desarrolladas.

Con respecto a la creación de condiciones familiares propicias para apoyar el óptimo desarrollo de los niños, no es posible afirmar que el tratamiento pedagógico familiar propuesto haya reportado los resultados esperados en lo que se refiere a modificación de conductas familiares favorables al desarrollo del niño, ya que solo pudo comprobarse incidencia del programa en una de ellas (atención de los padres hacia los hijos). No obstante, podemos considerar que el programa constituyó un firme apoyo para brindar a los niños la estimulación adecuada para lograr un avance considerable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson** y **Niemi**. *Adult Education and the disadvantaged adult*, Publications in Continuing Education, occasional papers 22, Syracuse University, 1979.
- Brophy**, J. E., T. L. Good y S. E. Nadier. *Teaching in the pre-school*, Estados Unidos de América, Harper and Row Publishers, 1975.
- Bruner**, Jerome. *Beyond the information given*, Jeremy M. Anglin (ed.), Nueva York, W. W. Norton and Co., 1973.
- Elkin**, Frederick. *El niño y la sociedad*, Buenos Aires, Paidós, col. Biblioteca del Educador Contemporáneo núm. 2, 1980.
- Erikson**, Erik. *Infancia y sociedad*, Buenos Aires, Ediciones Hormé, 1970.
- Fritzsche**, Cristina. “Bases teórico-prácticas para la preparación de un currículum preescolar de la concepción piagetiana”, en *Educación Hoy: Perspectivas Latinoamericanas*, Revista de la Asociación de Publicaciones Educativas, año IV, Bogotá, julio-agosto, 1974.
- Fuchs**, Estelle. “How teachers learn to help children fail”, en *The Myth of Cultural Deprivation*, Baltimore, Penguin Books Ltd., 1968.
- Germani**, Celia. “Tradición y cambio en la educación preescolar latinoamericana”, en *Educación Hoy: Perspectivas Latinoamericanas*, Revista de la Asociación de Publicaciones Educativas, año IV, Bogotá, julio-agosto, 1974.
- Germani**, Celia. *Teoría y práctica de la educación preescolar*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1979.
- Guzmán**, J. T. y M. L. Casillas. “Proyecto experimental de educación preventiva para grupos marginados urbanos”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, núm. 4, México, CEE, 1979.
- Jensen**, A. R. “Social class and verbal learning”, en *Social Class, Race, and Psychological Development*, Holt, Reinhart and Winston, 1969.
- Keddie**, Neli. *The Myth of Cultural Deprivation*, Baltimore, Penguin Books Ltd., 1973.

- Labov, William. "The logic of Nonstandard English", en *The Myth of Cultural Deprivation*, Baltimore, Penguin Books Ltd., 1969.
- Latorre, C. L. y S. Magendzo. *Experiencias en la evaluación y elaboración de programas preescolares no formales en comunidades marginales*, UNICEF, 1978.
- Mialaret, Gastón. *La educación preescolar en el mundo*, Estudios y Documentos de Educación núm. 19, UNESCO, 1976.
- Ramírez, Santiago. *Infancia es destino*, México, Siglo XXI Editores, 1979.
- Stone, L. J. y J. Church. *El preescolar de 2 a 5 años*, Buenos Aires, Paidós, col. Biblioteca del Educador Contemporáneo núm. 115, 1977.
- Torrey, Jane. "Illiteracy in Ghetto", en *Harvard Educational Review*, vol. 40, núm. 2, 1977, pp. 253-9.
- Valentine, Charles. *Culture and Poverty*. Londres, The University of Chicago Press, Ltd., 5a. ed., 1972.
- Vegas, Luisa Elena. *La evolución social del preescolar. Escuela de Educación*, Caracas, Facultad de Humanidades y Educación-Universidad Central de Venezuela, col. Ensayos núm. 2, 1965.
- Woodhead, Martin. *Pre-school Education in Western Europe; Issues, Policies an Trends*, Nueva York, Council of Europe, Long-man Group Ltd., 1979.